

География романа представлена довольно широко. Она не только дает нам ключ к его пониманию, но и становится дополнительной информацией, связанной с личностью Мо Яня и китайской культурой в целом. Поэтому важно верно подобрать варианты перевода топонимов в тексте, чтобы раскрыть все предлагаемые автором смыслы. Работа с топонимическими компонентами романа Мо Яня «Страна вина» послужит хорошей тренировкой переводческих навыков.

В ходе лингвистического эксперимента было выявлено, что обозначенные в данной работе языковые трудности при работе с китайским текстом действительно являются очень сложным материалом. Несмотря на интересные культурологические комментарии, которые были даны к переводу, многие студенты допустили неточности при переводе имен собственных. Важно с самого начала обучения вести работу по ликвидации трудностей, ведь перевод — один из важнейших профессиональных навыков любого студента, способствующий успешному общению.

Литература

1. Мо Янь. Страна вина. СПб.: Амфора, 2012. 446 с.
2. 莫言. 酒国. 北京. 1992. 379页
3. Nan Xuling. От Гагарина до Цзин Хайпэна, от Гоголя до Мо Яня — Китай и Россия активизируют обмены в гуманитарной сфере// Синьхуа [Электронный ресурс]. URL: [http://www/cntv.ru/2014/04/15ARTI1397552332207248.shtml](http://www.cntv.ru/2014/04/15ARTI1397552332207248.shtml)
4. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному М.: Флинта: Наука, 2009.
5. Нечаева В.М. Методика обучения переводческой деятельности: (В рамках курса русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1994.
6. Концевич Л.Р. Китайские имена собственные и термины в русском тексте. М.: Муравей, 2002.

Т. Е. Казакова, г. Тюмень

ПРИРОДА РЕЧЕВОЙ ОШИБКИ У ИНОСТРАНЦЕВ

Понятие *речевая ошибка* в последние годы прочно вошло не только в преподавание дисциплин, связанных с культурой речи, но и в практику обучения иностранцев русскому языку. Именно поэтому содержание многозначного термина требует уточнения. Большая часть лингвистов под речевой ошибкой понимает любое отступление от норм русского языка, будь то неправильный выбор слова или фразеологизма, искажение грамматической формы или нарушение синтаксической конструкции. Однако в практике школьного преподавания — и это отражается в материалах ГИА и ЕГЭ — речевая и грамматическая ошибка разводятся и даже оцениваются по-разному. На наш взгляд, этот процесс несколько искусственный. Любая ошибка затрудняет коммуникацию, просто уровень грамматической семантики выше, чем лексической, поэтому неверное построение деепричастного оборота не менее вредит точности речи, пониманию смысла, чем неправильно выбранное слово. За пределы речевых, и то с известной долей условности, следует вывести орфографические и пунктуационные ошибки, которые обнаруживают себя исключительно в письменной форме речи. Таким образом, в данной статье в качестве рабочей точки зрения избирается широкое понимание термина *речевая ошибка*.

Как показывает практика, встречается три типа иностранцев, которые по-разному борются с ошибками. Первая группа зубрит готовые тексты, запоминает слова, но плохо конструирует предложения. Таким иностранцам трудно даются трансформации текста, связанные с активными или пассивными конструкциями; замена предложений с причастными оборотами придаточными со словом *который* и т.д. Эти студенты и за четыре года не приобретают навыки свободного общения. Больше

всего им не нравится, когда их просят объяснить правила употребления той или иной грамматической формы. Так, например, один из китайцев недоуменно спрашивает: «Почему вы все время говорите: почему?». Вторая группа (к ней относятся студенты, пытающиеся понять логику языка) усваивает язык медленно, но со временем начинает демонстрировать образцы грамотной русской речи. И уже не преподаватель просит объяснить их причину выбора грамматической формы, а сами студенты делают это. Они, как правило, пытаются разобраться в нюансах семантики, но плохо реагируют на различного рода исключения. Без сомнения, иногда встречаются и такие, кто довольно свободно говорит, но абсолютно не нуждается в этом сложном процессе построения системы изучаемого языка, да ещё с проекцией на норму, с запоминанием нелогичных исключений и т.д.

Но результат один: все, без исключения, делают ошибки. Концентрация ошибок в речи иностранца, который, на первый взгляд, основательно выучил грамматический строй русского языка, вполне объяснима. Усвоение системы языка с ориентацией на аналогию у людей с математическим складом ума не вызывает каких-либо затруднений. Однако проблемы у таких людей начинаются на уровне нормы. Особенно это касается продуктивности словообразовательных моделей. Например, волонтер из Англии изобрел два необычных слова — *проигрок* и *выигрок* на фоне нормативного *игрок*. Норма распорядилась таким образом, что бесприставочные отглагольные образования наименований лица с суффиксом — ОК продуктивны (ср.: *игрок, седок, ездок, ходок, стрелок*), а приставочные — единичны (например, *подросток*). Интересно отметить, что бесприставочное существительное *росток* не имеет отношения к лицу, эту нишу в качестве словообразовательной базы занимает приставочный глагол. Иначе говоря, система не запрещает подобные производные, поэтому появляется ошибка.

Методически сложно преподавателю построить работу с возвратными глаголами. Семантика активности и пассивности деятеля в русском языке не имеют столь четкой соотнесенности с формой выражения, а наличие средневозвратного залога, столь логично с позиции носителя русского языка представленного несколькими семантическими группами, ещё более затрудняет понимание этой категории иностранцами. В этом случае легче усваивают материал студенты, обладающие хорошей памятью, а не логическим мышлением. Часто это относится к тем, кто изучает английский язык. Четкая грамматическая противопоставленность активного и пассивного залога в английском языке сталкивается с семантическими нюансами русского языка. Именно поэтому обучающиеся вынуждены опираться на фрагменты системности, которые здесь представлены. Самая сильная позиция русской грамматики — это наличие винительного падежа у глаголов действительного залога. Это понимают все иностранцы. Однако не все четко представляют, что это связано и с категорией переходности. Поэтому, усвоив модель «глагол + В.п.» — «отглагольное существительное + Р.п.»: *читать книгу — чтение книги*, обучающиеся ищут регулярности этой закономерности во всех случаях употребления. Отсюда и ошибки: *верить во что?, но вера чего?* и т.д.

Отсутствие винительного падежа часто вызывает у студента желание присоединить постфикс — СЯ. При этом семантика может оказывать медвежью услугу. Такова ситуация с глаголом *дружить*. По логике здесь можно присоединить — СЯ. Почему? По семантике это взаимовозвратный глагол, кроме того, у приставочного образования суффикс — СЯ есть (*подружиться*), а у аналогичных образований несовершенного вида запретов на образование возвратных форм нет: *встречаться, знакомиться, обниматься* и т.д. Конечно, если вникать в суть явления, то станет понятно, что логика языка здесь присутствует: ведь последние глаголы противопоставляют активность действия одного субъекта активности обоих субъектов (*встречать кого?*, но *встречаться друг с другом*), а глагол *дружиться* ничего нового к семантике глагола *дружить* не добавляет, то есть производный глагол избыточен. В этом случае можно объяснить и наличие возвратной формы у глагола совершенного вида: *подружить* относится к ограничительному способу глагольного действия, тогда как *подружиться* выражает семантику взаимовозвратного глагола. Все эти нюансы с трудом воспринимаются людьми, для которых русский язык неродной.

Особого внимания заслуживают возвратные глаголы в ряду сходных по семантике слов, компоненты которого имеют разную сочетаемость. Таковы глаголы *одевать — одеть; одеваться — одеться; надеть, носить, ходить в..., быть в...* В этом случае показательно звучит

фраза студента из Бангладеш, который должен был в 10 контекстах восстановить пропущенный глагол: «В английском языке один глагол dress, а тут целых восемь!».

Лишним подтверждением того, что знания родного языка, переносимые на систему изучаемого языка, могут привести к ошибке, является употребление некоторых определений. Англичане говорят о том, что дождь *тяжелый*, потому что английское слово *heavy* допускает сочетаемость со словом *дождь*, а муж может быть *спелым*, а не *зрелым*, потому что родной язык не разграничивает сочетаемость с лексикой, называющей человека и наименование фруктов.

Непривычный порядок слов также может быть основой ошибки. Так, например, путаницу порождают конструкции «*Я люблю + объект в В.п.*» и «*Мне нравится + субъект в И.п.*». Замечено, что при трансформациях активного залога в пассивный, англоязычный слушатель автоматически меняет порядок слов, ставя объект в винительном падеже после глагола. Ср.: «*В каждом доме бережно хранят старые вещи*». При возможности варианта «*В каждом доме хранятся старые вещи*» иностранцы в большинстве случаев предлагают вариант: «*Старые вещи хранятся в каждом доме*». Ещё хуже, когда порядок слов приводит к коммуникативной ошибке. Например, предлагается конструкция с пропущенным глаголом «*Мальшей нужно красиво..., не только на выход, но и дома*». Увидев слово категории состояния *нужно*, студенты сразу же предлагают глагол *одеваться*. Во-первых, они и не допускают мысли, что винительный прямого объекта может стоять в начале предложения, во-вторых, они привыкли видеть на этом месте дательный субъекта. Задача преподавателя не просто исправить ошибку, но и, поняв её природу, показать специфику изучаемого языка.

Таким образом, очень важно при обучении иностранному языку учитывать специфику родного языка и акцентировать внимание на разнице в передаче того или иного смысла. И хорошо, если такая дифференциация при обучении языку присутствует.

Труднее обстоит дело с лексемами (или синтаксическими конструкциями), которые не имеют чётких аналогий в родном языке. Известно, что любая семантика может найти способ выражения в языках, грамматический строй и лексический состав которых не имеют четкого соответствия — если не грамматическая форма передаст значение, то описательная конструкция с этим отлично справляется. Главное — понять суть явления. Как это ни парадоксально, именно учебники не всегда верно описывают особенности употребления той или иной языковой единицы. Данный тезис относится, например, к русскому местоимению *свой*, которое имеет развернутую семантическую структуру, включающую шесть значений. Кроме того, есть и сформировавшаяся система фразеологических единиц: *брать своё, в своё удовольствие, знать своё место, сказать своё слово, ставить всё на своё место, не видеть дальше своего носа, господин своего слова, ниже своего достоинства, оседлать своего конька, идти своей дорогой, быть не в своей тарелке, смотреть со своей колокольни, стоять на своём, садиться не в свои сани* и т.д. Русского человека не нужно обучать правилам употребления этого местоимения. Иностранцу же следует предоставить ряд рекомендаций. Одно из них: «Чтобы уточнить принадлежность, мы должны обязательно соотносить местоимение с деятелем, названным именительным падежом». Ср.: *Он показал мне свои фотографии*. При этом правила, описанные в грамматиках, не рекомендуют употреблять определение *свой* при именительном падеже. Однако англичане до сих пор могут выразить мысль таким способом: «*Я думал, что своя семья была типичной семьёй*». Однако, на наш взгляд, эта рекомендация не совсем четкая, поскольку противоречит отдельным пословицам и поговоркам, в которых *свой* употребляется в именительном падеже. Ср.: *Своя рубашка ближе к телу*. Вероятно, необходимо уточнять, что при отсутствии деятеля, обозначающего лицо, именительный падеж возможен.

Чрезвычайно трудно справиться с ошибками стилистического характера. Как мотивировать отбор языковых средств в предложениях «*Согласно моему младшему возрасту мать, отец и два ребёнка — это семейная норма*» или «*Становится всё более обычным делом для Англии две семьи — текущая и одна от предыдущего брака*»? На наш взгляд, выход здесь единственный: анализировать наиболее типичные тексты разных стилей с заучиванием клише.

Без сомнения, знание языка будет неполноценным, если не изучать не совсем логичные конструкции разговорного стиля, причем часто наполненные определенной коннотацией. Здесь

тоже необходимо работать и с семантикой, и с логикой построения фразы. Например, обращение в аптеке к провизору: «Дайте мне что-нибудь от головы» — нуждается в комментариях преподавателя: неполное предложение на уровне объяснения конструкции должно восстанавливаться.

Подводя итоги, отметим: на первом этапе обучения языку преподаватель должен больше использовать рецептурные методы, обращая внимание на правила образования грамматических форм, исключения из правил, морфонологические явления, воспроизведение наиболее типичных ситуаций общения с использованием несложных синтаксических конструкций. Постепенно следует переходить к продуцированию речи, которое должно осложняться синонимическими трансформациями как в отношении грамматики, так и в отношении стилистики. В этом случае автоматическое усвоение языка будет гармонично сочетаться с глубоким осмыслением его природы.

Я. Р. Мухамедзянова, г. Тюмень

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ С ОНР II-III УРОВНЯ, ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассмотрена проблема влияния двуязычия на формирование слоговой структуры слова детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проанализированы характерные особенности ошибок слоговой структуры, выявлено влияния речевого поля на состояние структуры слова детей билингвов татарской национальности.

При всем многообразии работ А.Ф. Валеевой, И.С. Карабулатовой, В.И.Беликова, М.К.Исаева, Д.А. Салимовой, С. М.Беляковой, З.В.Поливарова (Шарипова), данная проблема не теряет актуальности в ситуации Тюменской области, где первое место среди этносов занимают русские, а второе — татары, это может быть либо русско-татарское, либо татарско-русское двуязычие с характерными этнолингвистическими дифференциациями. Тюменская Область оказалась в ситуации двуязычия, русско-татар, т.к. татарский этнос является вторым в России. В Тюменской области наблюдается компактное проживание этнических сибирских татар, также миграция казанских (поволжских) татар.

Судя по исследованиям некоторых авторов, было отмечено, что родители татарской национальности, не зная в полной мере русского языка, стараются обучить своего ребенка правильному русскому языку с самых ранних лет. Но в бытовых условиях они общаются на родной языке, стараясь оградить ребенка от какой-либо информации. Так, родной язык становится неким тайным средством общения. Однако родители не учитывают того, что дети, воспринимая «образ родительской речи», неосознанно воспроизводят его на русском языке, отсюда появляются разного рода лексико-грамматические, синтаксические, стилистические ошибки в речи билингвов [Шарипова, Карабулатова 2011: 38].

Именно эти ошибки учитываются при поступлении в садик логопедом, как ошибки, относящиеся к ОНР. Это является глобальной проблемой в настоящее время, так как работа по коррекции речи таких детей должна основываться на иных подходах и методах, ведь этиология ошибок иная.

Исследование проводилось с целью изучения особенностей структуры слова детей-билингвов с общим недоразвитием речи II-III уровня, их интерпретация.

Объектом исследования является словообразование у детей-билингвов дошкольного возраста дошкольного возраста, имеющих ОНР II-III ур.

Предметом исследования выделяется этнолингвистический анализ ошибок словообразования у детей-билингвов татарской национальности с ОНР II-III уровня дошкольного возраста.